

Kunst als konstruktive Krisenbewältigung: Schulkulturforschung an einer kunstbetonten Regelgrundschule

Bender, Saskia

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bender, S. (2008). Kunst als konstruktive Krisenbewältigung: Schulkulturforschung an einer kunstbetonten Regelgrundschule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 9(1-2), 189-207. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-269837>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Saskia Bender

Kunst als konstruktive Krisenbewältigung

Schulkulturforschung an einer kunstbetonten
Regelgrundschule

The arts as a constructive means of coping with crisis

Research on school culture in a regular elementary school with
a focus on arts activities

Zusammenfassung:

Die theoretisch begründete Skepsis gegenüber einer gelingenden Verbindung von Kunst und Schule steht realgeschichtlich einer vielgestaltigen kunstorientierten Arbeit an Schulen gegenüber, die derzeit durch den Ausbau der Ganztagsschule noch vorangetrieben wird. In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus einer Schulkulturanalyse präsentiert, die das kunstbetonte Schulprogramm einer Regelgrundschule in einem sozialen Brennpunktgebiet als in die symbolische Ordnung der Schulkultur eingegangenes ausweisen. Weiterhin werden die aus der Kunstbetonung resultierenden schulkulturellen Strukturproblematiken und die zentralen strukturellen Widersprüche herausgearbeitet: Die Orientierung am realitätsentlasteten Modus ästhetischer Erfahrung legitimiert die Ausblendung der krisenhaften Einbettung der Schule. Diese Form der Krisenlösung stößt jedoch an strukturelle Grenzen, denn auch an einer kunstbetonten Schule bleibt die Schulkultur auf die Vermittlung universell gültiger Wissensbestände bezogen.

Schlagworte: Schulkulturforschung, Schulentwicklung, ästhetische Erfahrung, bildungsferne Milieus.

Abstract:

While chances for successful school-and-the-arts alliances are viewed with theoretically grounded skepticism, real history shows that there is a large variety of arts activities at schools. Today, these activities are even further enhanced by the expansion of the all-day school. The results of an analysis of the school culture at a regular elementary school located in a deprived area show that the school program's focus on arts activities has become part and parcel of the symbolic order of the school's culture. The article further deals with the structural problems on the level of school culture and with the key structural contradictions that result from this focus on arts activities: The blocking-out of the school's crisis-prone embedding is legitimated by the relief from the pressure of reality that is provided by this orientation to the mode of esthetic experience. This form of solution to crisis, however, comes up against structural limitations, for even at a school with a focus on arts activities, school culture is still geared to the imparting of universally valid knowledge.

Keywords: research on school culture, school development, esthetic experience, educationally deprived milieus

1. Einführung

Theoretisch steht die Zielorientiertheit pädagogischen Handelns dem Postulat der Autonomie der Kunst und damit der Selbstzweckhaftigkeit ästhetischer Erfahrung und Bildung entgegen. Um dennoch den Sinn einer auf die Kunst bezogenen Pädagogik zu bestimmen, wird derzeit abseits von Versprechungen und Wirkungserwartungen (vgl. Ehrenspeck 1998) verstärkt auf Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung zurückgegriffen (z.B. Alheit/Brandt 2006; Marotzki/Niesyto 2006; Mattenklott/Rora 2004; Peez 2000, 2006). Insbesondere bezüglich der Frage einer gelingenden Integration ästhetischer Erfahrung und Bildung in die an „klaren Verstandesbegriffen“ und „ethischen Handlungsorientierungen“ ausgerichtete Regelschule (Mollenhauer 1990, S. 484) herrschte und herrscht Uneinigkeit¹. Denn spezifische Orte können durch die Schaffung von Rahmenbedingungen und Unterstützungsleistungen durchaus hilfreich sein für die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen, sie können im ungünstigen Fall deren Entfaltungsmöglichkeiten aber auch entscheidend beschränken (vgl. Mollenhauer 1996, S. 258).

Dieser theoretisch begründeten Skepsis bezüglich den Möglichkeiten von Ästhetischer Bildung und Erziehung vor allem in der Schule steht die realgeschichtliche Entwicklung einer zunehmenden Verbreitung kunstbetonter Schulprofile sowie kunstorientierter Einzelzüge an Schulen im Kontext aktueller Schulentwicklungsbemühungen gegenüber, die derzeit durch den Ausbau der Ganztagsschule noch weiter voranschreitet.² Empirisch muss hier die Frage beantwortet werden, was mit einer Institution passiert, die sich programmatisch auf das Zeichensystem Kunst und die diesem im Wesentlichen zugeordnete Erfahrungsform, die ästhetische Erfahrung, bezieht.

Im Horizont einer allgemeinpädagogischen Fragestellung nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Verbindung von Pädagogik und Ästhetik werden in diesem Beitrag Ergebnisse aus einer Einzelfallstudie an einer Regelgrundschule in einem sozialen Brennpunkt präsentiert, die seit 1989 mit und an einer kunstbetonten Schulprofilierung arbeitet. Die Schule wurde 1996 mit einem international anerkannten Preis für innovative Schulen ausgezeichnet und darf sich seit 1997 offiziell „kunstbetonte Grundschule“ nennen. Das besondere Konzept³ wurde bereits von anderen Schulen adaptiert.

Die Fallstudie ist in Anlehnung an die theoretischen und methodischen Rahmungen von Helsper u.a. (2001) als Schulkulturanalyse konzipiert. Entsprechend werden weder normative Orientierungsmarken für ‚gute Schulen‘ als Analyseraster angelegt, noch Versprechungen bezüglich einer gelingenden Verbindung von Pädagogik und Ästhetik präskriptiv in die Analyse der kunstbetonten Schulprofilierung eingebunden. So kann zu einer Theoriegenerierung hinsichtlich einer Verbindung von Kunst und Schule im Kontext von Schulentwicklung beigetragen werden.

2. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung

Eine Schulprofilierung, die sich programmatisch auf die Kunst bezieht, impliziert zwei Varianten der Gewichtung. Zum einen eine Orientierung an der kunstwissenschaftlichen Perspektive, die eine historische Entwicklung der bildenden Künste und ihre materielle Bestimmung in den Blick nimmt. Als Konsequenz einer solchen Schwerpunktsetzung könnte eine Schule sich ausschließlich auf den curricularen Ausbau spezifischer Wissensbereiche konzentrieren. Zum anderen kann eine solche Profilierung auf die These aufbauen, dass die Geschichte der Kunst durch die Erfahrungen mit ihr konstituiert wird (vgl. Bertram 2005, S. 51) und dementsprechend die ästhetische Erfahrung und die sich dabei im Subjekt vollziehenden Prozesse in den Mittelpunkt stellen. Folgt man dem schriftlichen Schulprogramm im vorliegenden Fall, dann entwickeln sich dessen Kerngedanken deutlich in Bezug auf diese Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen durch die Kunst und künstlerische Tätigkeiten sowie den damit verbundenen Wirkungserwartungen.

Die ästhetische Erfahrung zeichnet sich nun durch einen eigentümlichen Charakter aus. Im Rekurs auf Bubner (1989) findet sich bei Roszak (2004) die folgende Definition: Demnach beschreibt die ästhetische Erfahrung einen

„kreativen Wahrnehmungsakt, der Selbsterkenntnis und Welterkenntnis zugleich einschließt und in dem sich eine unbegrenzte Freiheit intellektueller Betätigung zu einer Art Spiel verselbstständigt, das durch keine begriffliche Bestimmtheit eingeschränkt und von dessen Teilnahme kein Subjekt ausgeschlossen ist (...), egal wie gebildet und welchen Alters der ästhetisch aktive Mensch jeweils sein mag“ (Roszak, 2004, S. 41).

Über diese spielerische Selbstverständigung richtet sich die Aufmerksamkeit des Subjekts auf das unproblematische Funktionieren der Erkenntniskräfte als notwendige Vermittlung zwischen sinnlich Besonderem und geistig Allgemeinem. „Die ästhetische Erfahrung hat in diesem Sinn eine durchaus praktische Bedeutung. Sie stiftet Vertrauen oder drängt – negativ gesagt – die Skepsis zurück“ (Bertram 2005, S. 122).

Hieran anschlussfähig sind die Bestimmungen der ästhetischen Erfahrung als aus einer Krise durch Muße hervorgehende von Oevermann (2004). Dieser unterscheidet insgesamt drei Krisentypen, denen er jeweils bestimmte Konstitutionen von Erfahrung zuordnet. Tatsächliche Erfahrungen können dabei nur innerhalb eines solchen Prozesses der Krisenbewältigung entstehen, also in einem Vollzug von Lebenspraxis, für die keine Handlungsroutrinen zur Verfügung stehen. Denn solange man routiniert handelt macht man keine Erfahrungen, sondern lebt von Erfahrungen, die man schon gemacht hat (vgl. 2004, S. 165). Die ästhetische Erfahrung unterscheidet sich von anderen krisenhaften Erfahrungen nun dadurch, dass sie in einem Raum der Muße und damit realitätsentlastet stattfindet. Als selbstgenügsame Wahrnehmung ist sie zwar ein Teil von Praxis, aber eine die „als Muße zugleich aus der Routine bewusst herauspringt unter der Bedingung der Handlungsentlastetheit“ (2004, S. 167). Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die Wahrnehmung um ihrer selbst willen, die sich über spezifische Wahrnehmungsinhalte zu einer Erkenntnis um ihrer selbst willen als ästhetische Erfahrung verdichtet. Gerade Kinder, je jünger sie sind, so Oevermann, befinden sich quasi ganz wie von selbst in diesem Zustand der Muße. Diese Form der Bewältigung von Krisen, die in der Kindheit

durch Muße erzeugt werden, wird zu der souveränen „Basis für einen strukturellen Optimismus“ (2004, S. 169). Die Bedingung dafür ist, dass Eltern ihre Kinder quasi von dem ‚Ernst des Lebens‘, also von tatsächlich krisenhaften Erfahrungen entlasten⁴. Entsprechend der Bestimmung der Konstitution ästhetischer Erfahrung, als aus Krisen durch Muße hervorgehende, handelt es sich bei solchen Erfahrungen nicht ausschließlich um die Bestätigung von Verständnissen, sondern auch um Infragestellungen und Veränderungen (vgl. Bertram 2005, S. 161). Die Anschlussfähigkeit Oevermanns ist hier auch insofern bedeutungsvoll, da im Zusammenhang mit der Anwendung der Rekonstruktionsmethode der Objektiven Hermeneutik die ästhetische Erfahrung als Modus der Krise durch Muße analytisch zugänglich gemacht werden kann.

3. Einzelschulforschung als Schulkulturforschung

Die Erkenntnis, dass sich innerhalb der gleichen Schulform und trotz vergleichbarer Rahmenbedingungen Schulen ganz unterschiedlich entwickeln, führte ab der Mitte der 1980er Jahre dazu, dass die Gestaltbarkeit der innerschulischen Organisationsstruktur der Einzelschule in das Zentrum des Interesses rückte (Fend 1996; Wenzel 2004). Begriffe wie Schulklima, Schulethos, Schulgeist und insbesondere der Begriff der Schulkultur wurden herangezogen, um die empirisch feststellbaren Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen zu erklären. Dahinter stand die Intention, die Gesamtheit einer Schule analytisch zu erfassen. Allerdings wurden die vermeintlichen Merkmale einer gelingenden Schulkultur schnell zu normativen Orientierungsmerkmalen, vor deren Hintergrund Schulkultur zur Gestaltungsaufgabe gerann (vgl. Wenzel 2004). *Schulentwicklung* erscheint in diesem Kontext als gelungen, wenn sich *Schulkultur* einstellt. Helsper u.a. (2001) verweisen diesbezüglich auf die Gefahr, eine analytische Rekonstruktion der Schulkultur einer Einzelschule von vornherein im Horizont normativer Vorstellungen einer ‚guten Schule‘ als Ist-Soll-Vergleich anzulegen, was die Erfassung schulkultureller Ausprägungen, die in einem solchen Verständnis jede Schule spezifisch ausbildet, möglicherweise verhindert (2001, S. 18). Schulkultur wird in neueren Arbeiten deshalb als „symbolische Ordnung“ der Einzelschule begriffen, die durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit historisch spezifischen Rahmenbedingungen, bildungspolitischen Strukturentscheidungen, systemischen Vorgaben und über die sozialen Aushandlungen, um die Durchsetzung pluraler kultureller Ordnungen konstituiert wird (vgl. 2001, S. 25). Diese „symbolische Ordnung“ der Einzelschule wird von Helsper u.a. als ein Verhältnis von *Realem*, *Symbolischem* und *Imaginärem* ausdifferenziert. Als *Reales* werden die gesellschaftlichen Strukturierungen sowie Strukturproblematiken (Antinomien) bezeichnet, die als Regeln übergreifender sozialer Ordnungen konstitutiv für das schulische Handeln sind. Sie können durch dieses zwar variiert und modifiziert aber nicht prinzipiell außer Kraft gesetzt werden. Das *Symbolische* umfasst demgegenüber die spezifische Ausformung und Bearbeitung der Strukturvarianten durch die schulischen Akteure. Hier findet sich die eigentliche, durch Handeln vermittelte Ausgestaltung der Schulkultur. Diese Strukturmomente der Einzelschule sind allerdings wiederum Rahmenvorgaben für einen individuellen und gruppenspe-

zifischen Umgang mit diesen. Das *Imaginäre* bezeichnet schließlich das Selbstverständnis der Institution, bzw. das Verhältnis der kollektiven und individuellen Akteure zu sich selbst. Es findet seinen Ausdruck in Selbstbildern der Institution, z.B. als Präsentation der Schule in Ansprachen, Festen, Veröffentlichungen und insbesondere in programmatischen Entwürfen, wie z.B. in Schulprogrammen. Eine Rekonstruktion von Schulkultur besteht somit in der „Erschließung des spannungsvollen Verhältnisses zwischen dem Realen, dem Symbolischen und dem Imaginären der einzelnen Schule“ (2001, S. 25).

Da auf der Ebene des Realen nicht aufhebbare antinomische Strukturen angesiedelt sind, die die Grundlage jeder spezifisch ausgeformten Schulkultur darstellen, können die einzelnen Akteure von der Notwendigkeit des Handelns und damit der Entscheidung und Bewährung dieser Entscheidungen nicht entbunden werden, sondern auf der Ebene der symbolischen Ordnung der einzelnen Schule nur spezifisch ausgestaltete Strukturvarianten der Grundantinomien des pädagogischen Lehrerhandelns ausbilden. Eine Bewältigungsform real nicht aufhebbarer Widersprüche und Ambivalenzen ist dabei die Konstruktion eines Schulmythos, der Ungewissheit und Unsicherheiten im alltäglichen pädagogischen Handeln imaginär überbrückt. Hier wird insbesondere die Dynamik der Anerkennungs- und Ausschlussverhältnisse der jeweiligen Schule legitimiert und sinnstiftend begründet und damit letztendlich die symbolische Gewalt der Institution verdeckt. Solche Bewährungsmythen werden allerdings erst durch eine verbürgende Gemeinschaft zur überzeugenden Gewissheit (vgl. 2001, S. 74). Empirisch bleibt der eine Schulmythos, der sich auf eine umfassende Verbürgung aller schulischen Akteure stützen kann deshalb der idealtypische Grenzfall. Als ein Ergebnis der Studie von Helsper u.a. (2001) wird diesbezüglich festgehalten, dass es an einer Schule immer einen *dominanten Schulmythos* als Ergebnis der kollektiven Auseinandersetzung der schulischen Akteure gibt, von dem sich Einzelne mehr oder weniger stark auch durch die Entwicklung von oppositionellen Gegenentwürfen distanzieren können.

Durch die Ausarbeitung eines Schulprogramms wird die Bewährungsproblematik der Einzelschule nun zusätzlich zugespitzt (vgl. Helsper u.a. 2001, S. 86; Helsper/Böhme 1998). Denn in Schulprogrammen werden insbesondere pädagogische und organisatorische Ziele und Orientierungsmarken formuliert, sowie Mittel und Wege diese zu erreichen. Durch diese meist idealen oder zumindest in die Zukunft gerichteten Formulierungen werden sowohl die Qualität als auch die Quantität der Ansprüche an Schule noch gesteigert. Es wachsen die ohnehin schon immensen Begründungs- und Legitimationsnotwendigkeiten schulischen Handelns. Da die grundlegenden Antinomien dabei fortbestehen, führt die beträchtlichere Ansprüchlichkeit zu einer Steigerung der Bewährungsdynamik mit der Folge erhöhter Scheiternsrisiken. Dadurch wird die mythologisierende Überbrückung zwischen Anspruch, Aufgabe und Möglichkeiten zusätzlich herausgefordert.

Anschlussfähig ist hier nun eine Aufmerksamkeitsrichtung, die sich mit der konkreten Ausrichtung einer Programmatik intensiver beschäftigt. Welche Bedeutung hat es für eine Schule hinsichtlich der beschriebenen Bewährungsproblematik, dass sie mit einem spezifisch inhaltlich ausdefinierten Schulprogramm institutionell arbeitet und agiert? Es ist möglich, dass die Arbeit mit einem Schulprogramm nicht allein aufgrund der Profilierung an sich zu einer Verschärfung der Antinomien pädagogisch-professionellen Handelns führt, sondern dass insbesondere die inhaltliche Schwerpunktsetzung spezifische Verschie-

bungen, Zuspitzungen oder Entlastungen innerhalb aller beschriebenen Ebenen professionellen Handelns zur Folge hat, die dann möglicherweise auch konstruktiv, als reflexive Arbeit an Schulkultur, wirken können.

4. Forschungszugang

Schulportrautforschung⁵ im Bezug auf Schulprofilentwicklungen sieht sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass aus auch in diesem Fall vorliegenden schriftlichen Fixierungen des Schulprogramms keine Rückschlüsse auf die schulisch alltägliche Realität abgeleitet werden können. Solche „Selbstbilder“ einer Institution können die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Handlungen und Handlungsverkettungen unterschiedlicher schulischer Akteure und die sich daraus ergebenden Strukturmomente und latenten Sinnstrukturen der jeweiligen Schule mehr oder weniger zutreffend darstellen, „aber auch deutliche Idealisierungen und Verzeichnungen bilden“ (Helsper u.a. 2001, S. 25).

Auch im vorliegenden Fall konnte nicht von einem konsensuellen Arbeiten an und mit der Kunstbetonung ausgegangen werden, sondern es musste angenommen werden, dass das Pogramm als solches auf einer Ebene des Idealen bzw. Imaginären anzusiedeln ist und sich in seinen Zielsetzungen sowie Operationalisierungsstrategien von der alltäglichen schulischen Praxis, als symbolischem Niederschlag institutionellen Handelns, unterscheidet. Vor diesem Hintergrund wurde die Fallanalyse unter der Fragestellung angelegt, zu welcher spezifischen Ausdrucksgestalt eine Schulkultur kommt, die sich im Zusammenspiel mit einem kunstbetonten Schulprogramm innerhalb eines sozialen Brennpunktgebietes entfaltet, und wie es durch diese spezifische Kultur, die sich wiederum in einzelfallspezifischen Anerkennungskulturen und Milieubindungen niederschlägt, zu harmonischen oder konfligierenden Passungsverhältnissen (vgl. Kramer 2002) zu Schülern unterschiedlicher kultureller und milieuspezifischer Herkunft kommt. Der Zugang zum Feld wurde ethnografisch gestaltet. Dokumentiert wurden spezifische Institutionentexte, Lehrer und Schülerinterviews sowie im Kunstunterricht entstandene Arbeiten der Schüler. Die Auswertung des Materials erfolgte schließlich mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik. Diese Methode ist in besonderer Weise geeignet, die Inkonsistenzen und Brüche zwischen idealen Anspruchshaltungen und einer sich vollziehenden Lebenspraxis aufzuzeigen, und die rekonstruierten institutionellen Sinnstrukturen konnten sinnlogisch zu den Fallrekonstruktionen der Schülerpositionen vermittelt werden (vgl. Kramer 2002).

Im Folgenden werden aus dem Gesamtzusammenhang der Fallstudie die Ergebnisse bezüglich der Analyse der Schulkultur dargestellt. Über die objektiv hermeneutische Rekonstruktion eines Teils der Schulleiterrede zur Einschulungsfeier, die zugleich Rede und Interaktion und damit konkrete Handlungspraxis mit den Schülern darstellt, wird nachfolgend der Versuch unternommen, die Sinnstruktur, die spezifischen Strukturproblematiken, die Lösungsversuche und schließlich den dominanten Schulmythos herauszuarbeiten, und bezüglich der zu unterscheidenden schulkulturellen Ebenen auszudifferenzieren.⁶ Um einen Eindruck über das Datenmaterial zu vermitteln, werden zwei längere Protokollausschnitte präsentiert. Die Darstellung der Rekonstruktion

kann an dieser Stelle, aufgrund der Komplexität des sequenzanalytischen Verfahrens, nur ausdrücklich ergebnisorientiert erfolgen.

4.1 Rekonstruktion der Schulleiterrede zur Einschulungsfeier

1. (rauschen, stimmen, kinderrufe)⁷
2. R: so, ich denke dass jetzt alle da sind und bitte, alle, platz zu nehmen . die/die größeren kinder- ((unverständlich 2
3. Sek)) (über mikrofon gesprochen - im folgenden wird das ausgewiesen was nicht in das mikrofon
4. hineingesprochen wird)
5. (2min) (rauschen, stimmen, kinderrufe)
6. *ein gong wird geschlagen*
7. (17 sek) *sch-sch-rufe* (es wird leiser)
8. R: soo guten morgen liebe kinder
9. K: . guten morgen (langgezogen) (es antworten nicht alle aber viele der anwesenden kinder ziemlich zeitgleich)
10. R: ach das hab ich ja gar nich⁷ gehört, guten morgen
11. K: guten morgen (laut schreiend und kreischend)
12. R: . guten morgen liebe eltern, und freunde, der kinder (stimme angehoben)
13. E: . ((guten)) morgen
14. R: . guten morgen, heute, ist ein ganz besonderer tag, und ihr habt schon so lange darauf gewartet nicht wahr
15. (stimme angehoben)
16. K: . jaaaa
17. R: den . den ganzen sommer lang und jetzt die letzten tage, noch drei mal schlafen, noch zwei mal schlafen, noch
18. ein mal schlafen, und habt gestern euer bestes kleid anprobiert (stimme angehoben) ja (stimme angehoben)
19. K: jaaa
20. R: .. und heute isses so weit . heute ist euer erster, schultag . ganz aufregend wird die nächste zeit und ganz
21. aufregend ist heute der erste tag .

Der Beginn des Protokolls zeichnet sich im Wesentlichen durch die Schwierigkeiten des Redners aus, angesichts der anwesenden anscheinend heterogenen Personengruppe zu einem einheitlichen Format zu finden, mit dem die Strukturierung dieser außeralltäglichen Situation der Einschulungsfeier gelingend umgesetzt werden kann. So werden in den ersten sieben Zeilen mehrfach und mit unterschiedlichen Markieren (z.B. Mikrofon, Gong) Versuche unternommen, eine Transformation des zunächst eher informellen Zusammenhangs einzuleiten, um zunächst die notwendigen Bedingungen für einen Beginn der Feier überhaupt herzustellen. In Zeile fünf kommt es sogar zu einer völligen Regression der Transformationsfigur als wieder einsetzende Informalisierung in Gestalt einer zweiminütigen Pause, in der die unstrukturierte Geräuschkulisse des Anfangs („rauschen, stimmen, kinderrufe“) wieder erscheint. In der Gesamtfigur verfestigt sich durch den beständigen Wechsel zwischen möglichen Formaten der Eindruck einer strukturellen Krise der Herausgehobenheit und Außeralltäglichkeit dieses Zusammenhangs. Dennoch scheint es durchaus gewisse Regeln und Routinen zu geben, über die zumindest der Sprecher und ein Teil der anwesenden Kinder verfügen. Diese können aber in der aktuellen, dieser Praxis enthobenen Situation nicht als verbürgt vorausgesetzt werden.

Erst ab dem Teil der Interaktion (Zeile 8), die sich ausschließlich an die Kinder richtet, findet der Redner zu einer beständigen Struktur. Die krisenhafte Infragestellung des Zusammenhangs gründet demnach vermutlich in den anwesenden Erwachsenen.

Strukturell konsistent setzt sich nun eine Anleihe am Format des Kasperletheaters durch. Dabei handelt es sich nicht ausschließlich um eine formale Nä-

he, denn der Redner verlangt über das wiederholte Einfordern des Grußes dieselbe emotionale und habituelle Beteiligung von den Kindern, wie sie in einem Kasperletheaterstück zu erwarten wäre. Strukturell handelt es sich damit nun um eine *Inszenierung* von Außeralltäglichkeit angelehnt an die (ästhetische) Form des Kasperletheaters. Durch das wiederholte Einfordern des Grußes werden die Kinder über das spielerische Format auf die Sinngebungen der Institution verpflichtet.

Im Anschluss folgt die Begrüßung der Erwachsenen. Direkt angesprochen werden jedoch nur die Eltern. Andere eventuell Anwesende wie Geschwister, Verwandte und Gäste werden unter die Rest-Kategorie „Freunde“ subsumiert. Insofern kommt hier eine Nichtachtung von weitläufigen Verwandtschaftsbeziehungen und damit zusammenhängenden Milieubindungen zum Ausdruck. Latent bedeutet dies den Eltern, dass ihre Kinder sich nun aus der neu etablierten Bindung an die Schule und mit deren Unterstützung, als autonom werdende Akteure ihrer Bindungs- und Bildungsprozesse, aus sozial und biologisch gegebenen Zugehörigkeiten lösen können, zugunsten selbst gewählter Freundschaftsbeziehungen und damit neuer Bildungs- und Identitätsentwürfe. Für den daraufhin noch einmal erfolgenden Gegengruß des Redners sind verschiedene Lesarten konstruierbar. Festzuhalten bleibt, dass die Eltern nicht wie die Kinder auf ein bestimmtes Format verpflichtet werden. Sie werden damit nicht wie diese mit pädagogischem Aufwand in den schulischen Zusammenhang eingeführt und integriert.

Im Anschluss wird die Einschulung als ein Übergangsereignis mit besonderer biographischer Bedeutung ausgewiesen („heute, ist ein ganz besonderer Tag“) und die Zeit vor der Initiation zu einer Zeit des Wartens („und ihr habt schon so lange darauf gewartet nicht wahr (stimme angehoben)“) Hinter dieser übergreifenden Deutung müssen andere Dinge, die die Tage vor dem Schuleintritt gefüllt haben könnten, zurücktreten. Emotional wird diese Zeit über die Anlehnung an Formen des kindlichen Erwartens besonderer Ereignisse („noch drei mal schlafen, noch zwei mal schlafen, noch ein mal schlafen“), wie z.B. Weihnachten, die Fahrt in den Urlaub, oder den Geburtstag, als eine freudige und spannungsvolle ausgewiesen. Ungeachtet eventuell abweichender Empfindungen (Angst, Gleichgültigkeit) der Kinder, wird so ein starkes normatives Szenario eines wichtigen mit Freude und Spannung erwarteten Ereignisses etabliert. Die Thematisierung der Vergangenheit ist damit im Grunde die Frage nach der Erfüllung der Voraussetzungen für die nun folgende Initiation: ‚Habt Ihr denn alle gewartet?‘. Nur derjenige, der riskieren will aus der gestifteten Gemeinschaft und damit aus der gelingenden Initiation ausgeschlossen zu werden, würde an dieser Stelle nicht mit ‚ja‘ antworten. Das heißt, die erfolgreiche Bewährung besteht nur darin, sich in einem Duktus der Spontaneität und Freiheit den heteronomen Sinngebungen der Institution anzuschließen. Diese Struktur wiederholt sich schließlich auch an der darauf folgenden Frage nach einer vorbereitenden Ästhetisierung („und habt gestern euer bestes Kleid anprobiert“). Das heißt aber auch, dass die Kinder für einen erfolgreichen Übergang auf die Führung der Institution angewiesen sind. Diese Führung selbst wird über die Anlehnung an spielerische und ästhetisch-fiktive Erfahrungsräume sehr kindgemäß angelegt und umgesetzt. Ab dem Moment der Thematisierung der Initiation übernimmt nun auch der Redner die Gestaltung des Kommenden. Entsprechend ist es im Folgenden nicht mehr nötig, eine interkommunikative Bestätigung der Kinder einzuholen. Inhaltlich wird die kommende Schulzeit als Aben-

teuergeschichte entworfen. Ebenso wie die Helden in solchen Narrationen haben die neuen Schulkinder kognitive und emotionale Herausforderungen zu bestehen, aber ebenso wie in den kindgerechten Abenteuerromanen werden sie gestärkt und gefestigt, wenn nicht sogar ruhmreich, aus diesen hervorgehen. Die Schulzeit wird über diese narrative Figur zur fiktiven Geschichte. Sie wird einer bedrohlichen Realität damit scheinbar entlastet. Niemand wird wirklich leiden, auch nicht an Langeweile und niemand kann endgültig scheitern. Der Redner wird in dieser Variante zum auktorialen Erzähler, der die Figuren durch die Geschichte navigiert, damit aber auch ihr Schicksal in den Händen hält.

Mit dem Vollzug der Initiation sind die Kinder also endgültig Teil der ‚großen Erzählung‘ der Institution und die gesamte Schulzeit wird zum aufregenden und spannenden Abenteuer. Es ist zwar durchaus mit ambivalenten Erfahrungen zu rechnen, aber den Kindern wird eine Bewährung in Aussicht gestellt, solange sie sich in der Obhut des Redners bzw. der Institution befinden, die er vertritt. Die Schule selbst wird damit als der sichere Ort entworfen, in den das vermeintlich krisenauslösende Umfeld nicht mehr hineindringt. Und die Kinder bewähren sich, indem sie sich auf diese Fiktion, diesen Entwurf einer anderen Welt oder auch Gegenwelt einlassen. Das heißt aber auch, dass erst das Ausblenden der Realität hier vermittelt über eine Umdeutung der Gegenwart und Vergangenheit, die nicht durch Schule bestimmt war, den Weg in eine Zukunft möglich macht. Dennoch geht der Redner nicht so weit, die gesamte Schulzeit als eine von negativen Erfahrungen entlastete darzustellen. Er entwirft vielmehr einen Raum, der für die Existenz bedrohenden, realen Krisen nicht zugänglich ist. Die Krisen, die dort statthaben sind lediglich ‚Krisen durch Muße‘.

Aber auch die Schule selbst sieht allein in dem strukturellen Ausblenden der krisenauslösenden Realität die Möglichkeit, überhaupt noch in der herkömmlichen Weise als Schule zu funktionieren. Und nur dadurch kann an pädagogischen Idealen festgehalten werden, nämlich der umfassenden schulischen Integration und der Bildung aller. Auf ihre krisenauslösende Einbettung reagiert diese Schule nicht mit Resignation, nicht mit Transformation, sondern mit einem Gegenentwurf. Dieser richtet sich nicht gegen das System der modernen Regelschule und stellt etwa dessen Angemessenheit und Wirksamkeit angesichts der Schwierigkeiten, mit denen die Schule umgehen muss, in Frage, sondern die Schule wendet sich als starke Institution, die tatsächlich noch in Lage ist eine große Erzählung zu generieren, gegen das, was sie in ihrer Existenz bedroht – das Umfeld. Das Lösungsversprechen wird dabei mit normativer Vehemenz charismatisiert, bleibt aber inhaltlich in sich heterogen. Entgegen des Wechsels auf der inhaltlichen Ebene findet sich wahrscheinlich als Form suggestiver Charismatisierung eine durchgehende, in der Schule oft als Grundform des Unterrichthaltens praktizierte, formale Interaktionsfigur, die auf Frage- und Antwortverhalten aufbaut, das allerdings auch spielerisch verpackt im ästhetisch-fiktiven erscheint.

Die starke normative Charismatisierung opponiert vermutlich gegen eine dem Umfeld zugeschriebene Schulbildungsferne, auch eventuell als Zuschreibung einer mangelnden Wertschätzung des Schulischen. Durch die Anwesenheit vieler Erwachsener als Vertreter des Umfeldes wird an diesem besonderen Tag die Schwierigkeit der Vermittlung zwischen dem institutionellen Innen und dem sozialen Außen als Krise manifest. In Bezug auf die Kinder setzt die Schule darauf, dass diese durch die in der neu etablierten Bindung erfahrene Erziehung und Bildung langfristig beginnen, ihre Bezugspersonen selber auszuwäh-

len, um dann sozusagen in einem scheinbar autonomen Akt ihre Herkunftsbedingungen zu überschreiten.

Im Protokoll schließt nun die folgende Passage an:

1. R: und wer weiß denn . in welche schule ihr heute kommt, wie heißt denn unsere schule, (rufe der kinder)
2. du weißt das
3. K: regen bogen-grundschule (nicht ins mikrofon)
4. K1: ... regenbogen-grundschule (laut ins mikrofon gesprochen).
5. R: oh, prima, können das alle schon sagen
6. K: . regenbogen-grundschule (mehrfaches vesetztes rufen)
7. R: prima, in die regenbogen-grundschule kommt ihr heute als erste (betont), klassen, und, wie ist denn das mit
8. regenbogen der hat ja so viele farben was hat der denn für farben wer weiß denn das (stimme angehoben)
9. K2: blau
10. K3: .. rot
11. R: und dann dürfen die anderen mal sagen, ne, wer weiß noch welche farben
12. K4: gelb
13. K5: gelb
14. K6: gelb (nicht ins mikrofon)
15. K7: rosa
16. R: rosa sind manchmal die wolken da oben drüber, ne (stimme angehoben)
17. K8: lila
18. K9: . blau
19. R: prima, und (stimme angehoben)
20. K10: grün
21. R: jaa, und da hinten auch noch jemand
22. K11: .. gold
23. K12: nickel (ruf von hinten nicht ins mikrofon)
24. R: oh (lacht)
25. K13: ich, ich. ich, ich, ich, ich. ich, ich, ich
26. K14: grün
27. K15: gelb
28. K16: orange
29. R: orange, genau (leise)
30. K17: silber (nicht ins mikrofon)
31. R: ja (leise), also vielleicht sehen wir auch manchmal ein bisschen silber und gold aber eigentlich
32. is' ja rot orange gelb, grün blau und lila, unser regenbogen hat viele farben, weil die kinder unserer regenbogen-
33. grundschule auch viele farben haben, ganz bunt sind und aus vielen ländern . (die kinder rufen immer noch
34. farbenbezeichnungen in den raum ((sepia)) ((ocker))) und aus vielen ländern kommen, und außerdem machen
35. wir auch mit den farben ganz viel, die regenbogen-grundschule ist eine kunstbetonte (betont) grundschule

Die Thematisierung der Initiation ist offensichtlich abgeschlossen. Der Redner verweilt damit nicht intensiv bei der Umschreibung der sich vollziehenden Zäsur, sondern wendet sich rasch der Institution selbst und insbesondere der Bedeutung ihres Namens zu. Die kommende Zeit in der Schule wird nicht weiter inhaltlich oder emotional gefüllt. In den Vordergrund rückt dagegen die einzelne Schule, die das Leben der Kinder nun spezifisch bestimmt.

Die an die Kinder gerichtete Frage, ob sie denn wüssten in welche Schule sie heute kommen, ist dabei in mehrfacher Hinsicht interessant. So wie man Kindern auch früh beibringt in welcher Straße und in welcher Stadt sie wohnen, handelt es sich hier um eine Art Identitätsbildung im ‚auswendig lernen‘ wichtiger biographischen Eckdaten, wodurch noch einmal die Bedeutung, die die Schule für sich in Anspruch nimmt, erkennbar wird. Zum anderen ist die Formulierung „und wer weiß denn“ (Zeile 1) aber auch ein indirekter Vorwurf an diejenigen, die anscheinend die Aufgabe gehabt hätten, den Kindern diese wichtige Information zu vermitteln, denn sie transportiert eine Informationserwar-

tung, die nicht als erfüllt vorausgesetzt werden kann. Alle Personen außerhalb der engen Verbindung von Kindern und Institution scheinen deren spezifische Bedeutung demnach nicht in dem Maße zu verbürgen, wie die Institution es sich wünscht, bzw. es als angemessen empfinden würde. Die Anerkennung ihrer Leistungen ist auf Seiten der Herkunftsmilieus der Kinder nicht gesichert. Darüber hinaus kann riskant vermutet werden, dass es sich *nicht* um die latente Unterstellung einer Anerkennungsverweigerung, sondern um die Erwartung schlichtweg differierender Werthaltungen handelt. Über die gemeinsame Nennung des Schulnamens werden diesbezüglich alle Kinder auf denselben ‚Stand‘ gebracht.

Das was die Schule nun zu einer bedeutungsvollen macht, scheint in ihrem Namen ausgedrückt zu sein. Und diese Bedeutung wird nun, ganz didaktisch, gemeinsam mit den Kindern erarbeitet. Hier soll zunächst einmal die intentionale Ebene dieser nun folgenden Interaktion bestimmt werden: Offensichtlich ist der Name der Schule symbolisch besetzt. Der Regenbogen steht für das Farbenspektrum des Lichts und die jeweiligen Mischungsverhältnisse ersten Grades. Die einzelnen Farben des Regenbogens stehen wiederum metaphorisch für die individuellen, in diesem Fall wahrscheinlich auch kulturellen Unterschiede zwischen den Kindern. Diese im Einzelnen ganz divergenten Farben ergeben jedoch in der Gesamtgestalt des Regenbogens ein harmonisches Ganzes. Der didaktische Kniff innerhalb der Sequenz besteht nun darin, die Kinder einzelne Farben benennen zu lassen, um diese dann im Bild des Regenbogens symbolisch zu vermitteln. Dieses Selbstbildnis drückt aus, dass in dieser Schule alle Kinder willkommen und anerkannt sind, ja dass es sogar diese Heterogenität ist, die das Besondere der Schule ausmacht.

Es ist nun offensichtlich, dass dieser didaktische Akt verunglückt. Denn die Frage, ‚was hat denn der Regenbogen für Farben‘ (Zeile 8), ist im Grunde eine ganz naturwissenschaftliche Wissensfrage, die eindeutig zu beantworten ist. Die intendierte Offenheit ist damit bereits in der Frage nicht mehr enthalten und die Szene wird zum zentralen Ausdruck des institutionellen Dilemmas. Die Integrationsabsicht stößt da an ihre Grenzen, wo die Schule letztendlich den Normen, Werten und Wissensbeständen der gesellschaftlichen Moderne verpflichtet ist. Das Farbenspektrum des Regenbogens wird nicht geöffnet für individuelle z.B. kreative Entwürfe von Regenbögen, sondern der Redner bleibt bis zum Ende dabei, dass die Farben des Regenbogens eindeutig bestimmbar sind. Von daher kann im Grunde auch der an zwei Stellen vorhandene Versuch, die ‚unpassenden‘ Äußerungen der Kinder zu integrieren nur misslingen. Wenn nämlich „rosa“ (Zeile 15-16) an die Wolken verwiesen wird, dann ist klar, dass diese Farbe nicht Bestandteil des Regenbogens ist. Insofern ist die Antwort falsch. Allerdings gelingt es dem Redner an dieser Stelle noch, die Farbe in ein Bild zu integrieren, das unterstützend das Umfeld des Regenbogens mit einbezieht, diesen sozusagen im Blick behält. Dahingegen führt die Nennung der Farben Gold und Nickel zu einer deutlichen Irritation („oh“) (Zeile 24). Anscheinend kann sich der Redner an dieser Stelle kein Bild mehr vorstellen das tatsächlich Gold, Nickel und Silber enthält. Der Integrationsversuch findet deshalb auf andere Weise statt. Er versucht es mit dem Zugeständnis „also vielleicht sehen wir auch manchmal ein bisschen silber und gold aber eigentlich is‘ ja“ (Zeile 31-32). Im Grunde ist damit gesagt, dass es sich bei einem silberfarbenen Regenbogen um eine optische Täuschung handeln muss, denn dieser ist ja *eigentlich* rot, orange, grün, blau, gelb und lila. Man könnte schlussfolgern, dass hier

ein täuschender erster Sinneseindruck über den von der Schule vermittelten Wissensbestand korrigiert werden kann. Aufschlussreich und an dieser Stelle weiterführend ist es aber auch, wenn man die akzeptierten und abgewiesenen Farben noch einmal näher betrachtet: Bei den akzeptierten Farben (rot, orange, grün, blau, gelb und lila) handelt es sich um die Primärfarben und um deren jeweiligen Mischungsverhältnisse ersten Grades. Aus diesem Grundbestand kann fast jede in der Natur vorkommende Farbe ermischt werden. Sie sind das Ausgangsmaterial bildnerisch künstlerischen Gestaltens. Rosa hingegen ist eine Mischung aus Rot und Weiß. Weiß ist jedoch keine Farbe, sondern eigentlich reines Licht, insofern aber noch lose anzubinden. Gold, Nickel und Silber dagegen sind aufgrund der Metallbestandteile keine Farben im eigentlichen Sinn. Darüber hinaus sind es statische Farben, die nur dann sinnvoll einsetzbar sind, wenn die Metalle Gold, Nickel oder Silber dargestellt werden sollen. Sie illustrieren nur sich selbst und sind nicht mit anderen Farben mischbar. Das heißt, aus diesen Farben kann man im eigentlichen Sinne nichts ‚machen‘, in ihnen steckt kein Entwicklungspotential.

Insofern passt diese Lesart zu der folgenden Äußerung des Redners „und außerdem machen wir auch mit den Farben ganz viel“ (Zeile 34-35). Die Farben, hier symbolisch ersetzbar durch die unterschiedlichen Kinder, sind das Ausgangsmaterial, aus dem die Schule etwas ‚macht‘, und dazu ist sie dann auch im Besonderen legitimiert und fähig, denn sie ist ja eine *kunstbetonte* Grundschule. Das heißt aber auch sie entwickelt und verändert das Ausgangsmaterial. Aus rot, orange, gelb, grün, blau und lila kann *Kunst* werden. Einer solchen entwicklungsorientierten Intention sperren sich metaphorisch tendenziell die statischen Farben Gold, Nickel und Silber.

Mit der Rekonstruktion dieser Sequenz könnte auch an der anfangs geäußerten Lesart angeknüpft werden, dass wir es hier mit konkurrierenden Konzepten von Kindsein und Erwachsensein zu tun haben. In den Kindern wird Entwicklungspotential vermutet. Sie sind durch die familiäre und milieuspezifische (außerschulische) Sozialisation noch nicht determiniert, wohingegen die Eltern in dieses spezifische Bildungs- und Entwicklungskonzept nicht integriert werden, bei ihnen ist es sozusagen ‚zu spät‘.

Insofern kann das Integrations- und Bildungsversprechen konkretisiert werden. Es geht nicht um ein pluralistisches Zulassen und nicht Einschränken individueller Ausdrucks- und Lebensformen, sondern es ist eine Integration in die kanonisierten Bestände der Institutionen des gesellschaftlichen Bewusstseins. Das Versprechen, mit der Hilfe der Institution zu einer gelingenden Lebensführung in der aufnehmenden Gesellschaft zu kommen. Der krisenentlastete Raum, den die Schule versucht entstehen zu lassen, dient diesbezüglich der gemeinsamen künstlerischen Neuschöpfung zwischen Schülern und Schule. Diese Autonomisierung des individuellen Ausdrucks richtet sich aber nicht wie die Kunst konträr gegen Herrschaftsverhältnisse überhaupt, sondern zunächst nur gegen die vermuteten Beschränkungen der Entwicklungspotentiale der Kinder durch die Herkunftsmilieus.

4.2 Die symbolische Ordnung der Schule – zu Strukturproblematiken, strukturellen Widersprüchen und der Ausprägung des Schulmythos in einer auf die Kunst bezogenen Schulkultur

Die strukturell widersprüchliche Eröffnung der Einschulungsfeier, mit der zunächst versucht werden muss, die Rahmenbedingungen für einen Beginn überhaupt herzustellen, zeugt von der prekären Situierung der Schule in einem krisenauslösenden Umfeld, demgegenüber es ihr nicht möglich ist, auf bewährte schulische Regeln und Routinen zurückzugreifen. Sie wird dadurch in ihrer Funktion als moderne Regelschule mit ihren spezifisch kulturellen und traditionellen Ritualen, Methodiken, Didaktiken und kanonisierten Wissensbeständen in Frage gestellt.

Auf diese Infragestellung durch das soziale Umfeld reagiert die Schule mit einem *Krisenlösungsversprechen*, das nicht nur auf die Kunst z.B. als Mittel zum Zweck zurückgreift, sondern das in sich bereits ästhetisch strukturiert ist. Die Überwindung der Manifestation der Krise gelingt durch einen starken normativen imaginären Entwurf der Schule als offene Schule, die Spaß und Freude macht, die die Schüler als Kinder ernst nimmt und jeden mit seinen individuellen Unterschieden akzeptiert und integriert. Das in Aussicht gestellte Ergebnis ist die Bewährung aller. Insbesondere in der Passage, in der der Redner die kommende Schulzeit als „aufregend“ beschreibt, wird diese zur realitätsentlasteten Fiktion, und die Schule zu einem Schonraum vor dem Ernst des Lebens, in dem reale existenzbedrohende Krisen nicht mehr stattfinden. Strukturell mit Figuren in kindgemäßen Abenteuerromanen analogisiert, werden zwar Krisen durchlebt, aber in einem ästhetisch unabhängigen Modus der Krise durch Muße⁸. Im Gegensatz zu dem als real bedrohlich wahrgenommenen Umfeld befinden sich die Kinder in der Obhut der Schule in sicherer Geborgenheit, die zu ihnen strukturell eine der symbiotischen Mutter-Kind-Bindung ähnliche Beziehung etabliert. In Anlehnung an Oevermann kann festgehalten werden, dass die Form der Krisenbewältigung, die die Schule mit den Kindern anstrebt, dem Modus der ästhetischen Erfahrung zuzurechnen ist. Die Schule greift also angesichts des krisenauslösenden sozialen Umfelds, in dem sie sich befindet und aus dem die Kinder zu ihr kommen, gleichsam intuitiv auf eine Profilierung zu, die eine Realitätsentlastetheit wieder herstellt, die den Kinder in ihren Herkunftsfamilien mutmaßlich fehlt. Interessanterweise wird die Schule damit programmatisch zu dem Schonraum, der den Kindern unnötige traumatische Krisen erspart und dessen Errichtung und Aufrechterhaltung eigentlich die Aufgabe der Eltern ist. Darin liegt auch die umfassende Ansprüchlichkeit der Schule auf die Kinder und die strukturelle Ausgrenzung der Eltern begründet. Der strukturelle Aufbau von Vertrauen in die Lebenswelt mit dem Glauben daran, dass es im Zweifelsfall gut geht, und dem sich daraus bis zur Adoleszenz entwickelnden Selbstvertrauen, wird in die Schule hineinverlagert, wodurch hypothetisch vermutet werden kann, dass im gelingenden Fall auch ein Vertrauen in die Schule entsteht. Die Profilierung birgt von daher ein starkes kompensatorisches Moment, sozusagen ein Nachholen der Grundvoraussetzungen für einen dadurch erst möglich werdenden Lern- und Erkenntnisprozess. Die Schule kommt dann ihrer ursprünglichen Bedeutung⁹ als Ort der Erkenntnis und des Lernens um seiner selbst willen ausgesprochen nahe.

Die *Charismatisierung* dieses Lösungsversprechens bedient sich ebenfalls ästhetischer Formate. Anhand von Figuren (Kasper), Geschichten (Weihnachten, Geburtstag) und Narrativen (Abenteuererzählung) werden Übergangsmomente geschaffen, die den Weg in die Schulkultur der strukturellen Ermöglichung von Krisen durch Muße ebnen. Die gewählten Formate knüpfen dabei geschickt an kindliche Erfahrungsräume an und werden überzeugend als emotionalisierende suggestive Techniken zur Charismatisierung eingesetzt. Entsprechend der Fallstruktur werden nur die Kinder in den Lösungsentwurf eingebunden. Ihre Gefolgschaft wird gleich zu Beginn der Interaktion über die Einforderung der Wiederholung des ersten Grußes umfassend eingefordert und sichergestellt. Die Krise des Zusammenhangs selbst wird jedoch in der Rede nicht ausdrücklich thematisiert. Denn sie ist, zumindest aus der Sicht des Redners, nicht innerhalb der Institution zu verorten, sondern entspringt den schwierigen Bedingungen des Umfeldes. Ein Ansprechen derselben würde zwangsläufig mit einer persönlichen Problematisierung und Entwertung der anwesenden Erwachsenen einhergehen, oder eine solche wenigstens implizieren. Eine derartige Klarstellung der Differenz sowie der angestrebten Einflussnahme könnte, aufgrund eines zu erwartenden Widerstandes der Eltern, die Intention der Schule erschweren, zumindest die Kinder in ihre Konzeption zu integrieren.

Die starke imaginäre Dimension der Schulkultur als Gegenentwurf zu einem die Schule in Frage stellenden Außen führt dabei in doppelter Hinsicht zu einer *strukturellen Problemlage*:

- Die Kinder sollen durch schulische Bildungsangebote Milieugrenzen überwinden, indem sie innerhalb des schulkulturellen Möglichkeits- und Erfahrungsraumes zu individuellen, autonomen Identitäts- und Bildungsentwürfen gelangen. Die Kinder werden so zum einen in ein riskantes, weil strukturell nicht einlösbares, Bindungsverhältnis verstrickt, das nicht nur implizit die Ablösung vom Herkunftsmilieu fordert.¹⁰ Von einer Inwertsetzung milieu- und kulturpezifischer Wissensbestände (vgl. Grundmann u.a. 2003, S. 41) könnte in diesem Fall nicht mehr die Rede sein und die Schulkultur wäre nachhaltig vom Ausschluss des Nichtidentischen geprägt (vgl. Helsper 1990).
- Wenn die Schule zu einem kindgerechten Schonraum der Krise durch Muße wird, dann bedingt dieser kulturelle Charakter zum anderen gleichsam die Ausblendung der potentiell krisenhaften Antinomien des pädagogischen Handelns¹¹, um den Aufbau des strukturellen Vertrauens und damit den Glauben an das Gute Gelingen nicht zu gefährden. Innerhalb der Rede des Schulleiters findet sich bestimmbar die einseitige Auflösung und Ausdeutung (a) der Differenzierungsantinomie in dem Versprechen der Bewährung aller, (b) der Routineparadoxie als Etablierung einer Fürsorgebeziehung, die die Bindung zwischen Eltern, Familie und Kind ersetzt, und (c) der Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie in der unproblematischen Etablierung einer heteronomen Beziehung zu den Kindern, wodurch die Genese von Autonomie als selbstständige Krisenbewältigung unterdrückt werden kann.

Der *dominante Schulmythos* ist in diesem Fall, als mythisches Textelement¹², Bestandteil des Namens der Schule und verweist so, da angenommen werden kann, dass er selbst gewählt wurde, auf die große Dimension der imaginativen Bewältigung der Bedrohung und Verunsicherung der Institution durch das soziale Umfeld. Es ist der „Regenbogen“. Denn „*unser* regenbogen hat [nur deshalb, Anm. S.B.] viele farben, *weil* die kinder unserer regenbogen-grundschule

auch viele farben haben, ganz bunt sind und aus vielen ländern [...] kommen“ (Zeile 33-34). Diese Allegorie funktioniert aufgrund der der gängigen Möglichkeit der Differenzierung verschiedener Farbigkeiten der Haut. Durch die geschickte Transformation der Multikulturalität in das Farbenspektrum des Lichts gelingt es der Schule über den Mythos des Regenbogens, ihre besondere Kompetenz als kunstbetonte Grundschule gegenüber dem Einzugsgebiet zu legitimieren, und mit einer Integrationsabsicht zu verbinden. Die kreative mythische Konstruktion liegt an dem Punkt der Gleichsetzung von Kulturen und Farben. Interessanterweise wird jedoch gerade diese Stelle in der Rede, in der der Lösungsentwurf des Redners in einem mythisch imaginären Entwurf kulminiert, zum Einfallstor für reale Krisen. Dieser ist nicht in der Lage, das im Bild des Regenbogens festgehaltene Farbenspektrum zu öffnen. Stattdessen wird der Konflikt, der dadurch für die Schule entsteht, durch einen Rückbezug auf in der traditionellen Moderne verbürgte und kanonisierte Wissensbestände gelöst, wodurch die Schule auf der symbolischen Ebene ganz deutlich markiert, welcher dominanten gesellschaftlichen und kulturellen Realität sie verpflichtet ist. Es werden Schwierigkeiten in der Vermittlung zwischen der Kunstbetonung als struktureller Ermöglichung von Krisen durch Muße und dem gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule offenbar, und es zeigen sich an dieser Stelle feine Missachtungsformen und damit institutionelle Schließmechanismen für diejenigen, die über das zugelassene Farbenspektrum hinausreichen, oder sich aus anderen Gründen einer solchen Einordnung sperren.

Die Integrationsabsicht ist dementsprechend nicht an ein pluralistisches Zulassen von individuellen Ausdrucksformen gekoppelt, sondern zielt mithilfe der kompensatorischen Herstellung eines das Lernen in Muße ermöglichenden symbiotischen Verhältnisses darauf, den Kindern die Möglichkeit zu geben „die Grenzen ihrer Herkunftsmilieus“ (Benner/Tenorth 1996, S. 13) zu überschreiten und ihnen gegen die „Zumutungen ihrer sozialen Herkunft“ (ebd.) den Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen zu ermöglichen.

5. Fazit: Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer auf die Kunst und den Modus der ästhetischen Erfahrung bezogenen Schulprogrammarbeit

Die qualitativ rekonstruktive Analyse der Eröffnungsrede zur Einschulungsfeier liefert in Bezug auf die eingangs formulierte Fragestellung, zu welcher konkreten Ausdrucksgestalt einer Schulkultur es durch eine auf die Kunst bezogene Schulprogrammarbeit kommt und wie die Kunst in dieser Kultur erscheint, bereits zentrale Ergebnisse. Denn trotz der ästhetiktheoretisch anzunehmenden Schwierigkeiten (vgl. Mollenhauer 1996), kann auch ein kunstorientiertes Schulprogramm in spezifischer Form nachhaltig in die zu unterscheidenden Ebenen der kulturellen Ausdrucksgestalt einer schulpädagogischen Institution eingehen. Es kommt in Teilen zu einer symbolischen Umsetzung des Imaginären und damit zu einem qualitativen Wandel der Institution (vgl. Gruschka u.a. 2003). Schulkulturell scheint diese Schule damit noch einen Schritt weiter zu sein, als die von Helsper u.a. (2001) analysierten Schulkulturen, die, da sie das

Reale der Schule zum gesellschaftlich Realen verschieben und innerschulisch durch das Imaginäre ersetzen, durchweg als imaginäre Anspruchs- und Verknüpfungskulturen (vgl. 2001, S. 555) bezeichnet werden können. Denn die kunstbetonte Schule legitimiert dieses Ausblenden der negativen Anteile der schulischen und außerschulischen Realität strukturell durch ihre Kultur der Ermöglichung von Krisen durch Muße, denn für diese ist die Entlastetheit von realen Krisen konstitutiv. Erst dadurch ist die Regenbogen-Grundschule in jenem sozialen Brennpunkt in der Lage, überhaupt als Regelschule zu bestehen und zu arbeiten. In erster Linie löst die Schule mit ihrer kunstbetonten Profilierung jedoch nicht die sozialen und kulturellen Krisen der modernen Gesellschaft, die in bestimmten Gebieten kulminieren, sondern die Krisen der Institution. Auf der Ebene des Symbolischen zeigen sich darüber hinaus dilemmatische strukturelle Schwierigkeiten in der Vermittlung zwischen der ästhetischen Kultur und der institutionellen Realität, die durchaus jener von Ehrenspeck (2001) kritisierten Differenz der Versprechungen des Ästhetischen in pädagogischen Kontexten und ihrer je spezifischen Umsetzungswirklichkeit zugerechnet werden können, die in diesem Fall in letzter Konsequenz von gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Institution bestimmt bleibt. Die Kunstbetonung kann von daher als eine Form der Krisenbewältigung ausgewiesen werden, die jedoch strukturell *nicht* in den symbolischen Kern der Kultur der Schule vorrücken kann.

In Bezug auf die in die Schulkultur integrierten Schüler liegt der Sinn der Kunstbetonung, entsprechend den besonderen Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung, in einem gegenüber den Herkunftsbedingungen kompensatorischen Aufbau der kindlichen Persönlichkeit, wodurch möglicherweise erst die Grundvoraussetzungen für schulische Lernprozesse geschaffen werden. Sie sollen durch den Besuch dieser Schule mit einem positiven Weltverhältnis ausgestattet werden. Sie sind demnach nicht die pädagogisch erzeugten „Heilsbringer in einer von Zerstörung bedrohten Welt“ (Helsper u.a. 2001, S. 555), sondern durch die Begegnung mit der ästhetischen Kultur der Schule der Welt außerhalb ihres direkten sozialen Umfeldes offen und positiv zugewandt.

Zum einen impliziert eine solche Übersteigerung der schulischen Ansprüchlichkeit eine übersteigerte Kritik an den Milieubedingungen des Einzugsgebietes, sowie eine Abwertung milieuspezifischer Bildungsstrategien (vgl. Grundmann u.a. 2003, S. 41). Schulkulturell besteht die Gefahr, dass die notwendige Ausblendung des Realen nicht mehr reflexiv eingeholt werden kann, selbst wenn diese die Handlungspraxis bestimmt. Andererseits ist es möglich, dass die Schule im gelingenden Fall zu einer zeitgemäßen Form der Selbstvergewisserung im Modus der ästhetischen Reflexivität (vgl. Alheit/Brandt 2006, S. 418), sowohl auf institutioneller Ebene, als auch in Bezug auf die in diese Schulkultur integrierten Schüler beiträgt, wodurch möglicherweise eine Vermittlung zwischen den Erfahrungen des Subjekts und der über die Schule reproduzierten „herrschenden Kultur“ gelingt. Denn schließlich geht es nicht um eine Vermeidung von Krisen, sondern gerade um die Ermöglichung von solchen. Eine solche „Herausforderung durch die Kultur“ (Mollenhauer 1994, S. 83) bedeutet nicht selten die „Aufkündigung harmonischer Generationenbeziehungen“ (Mollenhauer 1997, S. 223). Sie birgt die Gefahr einer „strukturelle[n] Enteignung der elterlichen Würde“ in sich, wenn die Kinder die von den Eltern gewählte Lebensform nicht anerkennen (Cloer 2005, S. 162), kann aber ebenso die Chance zu einer Bereicherung der Elterngeneration eröffnen¹³.

Anmerkungen

- 1 Ein Zeugnis dieses Diskurses ist die Ende der 1990er Jahre geführte Kontroverse zwischen K. Mollenhauer und G. Otto (vgl. Mollenhauer 1990, 1994; Otto 1998).
- 2 Hier existieren vielfältige Aktivitäten zum einen bezüglich einer Verbindung von Kultureller Bildung und Schule, so z.B. das Projekt „Kultur macht Schule“ im Rahmen des IZBB der Bundesregierung zum Auf- und Ausbau von Ganztagschulen (<http://www.kultur-macht-schule.de>), sowie Förderprogramme zur Stärkung und Verbesserung des Kunstunterrichts insbesondere durch eine gezielte Kooperation mit Künstlern, so z.B. bei der Yehudi-Menuhin-Stiftung (<http://www.ymsd.de>).
- 3 Das Profil wird organisatorisch gefüllt durch eine generelle Doppelsteckung im Kunstunterricht, ausschließlich künstlerische Angebote im Wahlpflichtbereich, eine jährliche kunstbezogene Projektwoche, sehr gute materielle und räumliche Ausstattung im Fach Kunst, regelmäßige Kooperationen mit Künstlern, etc. Fast die Hälfte der Lehrkräfte der Schule waren zum Zeitpunkt der Erhebungen ausgebildete Kunstpädagogen.
- 4 Die Selbstverständlichkeit der Symbiose dieser frühen Sozialisation kann durch materiell einschränkende bzw. destruktive Bedingungen stark und folgenreich beeinträchtigt werden (vgl. Oevermann 2004, S. 169).
- 5 Über die Verwendung des Begriffs „Schulportrait“ besteht in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur kein Konsens. Hier wird der Schulportraitbegriff als Oberbegriff für Schuleinzelfalluntersuchungen gebraucht.
- 6 Wie erwähnt, kann im Folgenden nur ein Ausschnitt aus der gesamten Untersuchung zur Darstellung kommen. Nicht eingebunden werden die Auswertungen der Schülerinterviews zur Bestimmung der Passungsverhältnisse sowie die diese erweiternden Rekonstruktionen der künstlerischen Arbeiten der Kinder. Ergebnisse der Studie, die die Frage danach aufgreifen, inwiefern Schüler dazu in der Lage sind, in der Schule bzw. im Kunstunterricht ästhetische Erfahrungen zu machen, und ob die Anbahnung dieser spezifischen Erfahrungsform an die Kernaufgabe der Schule heranreicht, das schulische zumeist symbolisch vermittelte Lernen von Schülern zu unterstützen, können im Rahmen dieses Aufsatzes nicht dargestellt werden (siehe dazu Bender 2009). Zudem wurden in der Gesamtanlage der Arbeit die in diesem Aufsatz im Wesentlichen anhand der Einschulungsfeier herausgearbeiteten Ergebnisse durch weitere Analysen gestützt.
- 7 Regeln der Transkription: Alle Worte werden klein geschrieben; Keine eigentlichen Satzzeichen werden gesetzt, sondern innerhalb des laufenden Textes werden die Pausen mit Transkriptionszeichen markiert; Nebengeräusche werden mit erfasst; , = kurzes Absetzen im Erzählfluss; ... = Pause, ein Punkt steht für eine Sekunde; (x Sek.) = längere Pause. Die Dauer wird in x Sekunden angegeben; So/So = schneller Anschluss; Aus- = Abbruch; Denke ich
 Hmm = Gleichzeitiges Sprechen ab »ich«; Es klingelt x sek = Bezeichnung von Geräuschen mit Angabe der Dauer; Liebe Eltern = Kennzeichnung einer Textstelle, auf die sich ein nachfolgender Vermerk bezieht; (laut) = Vermerk des Transkribierenden; ((Wesselstraße)) = Verweis auf eine unsichere oder unverständliche Transkription. Die Dauer einer Auslassung wird mit x-Sekunden gekennzeichnet.
- 8 Hier wird aufgrund des angewendeten Verfahrens an der Begrifflichkeit Oevermanns festgehalten.
- 9 Oevermann betont, dass das Wort Schule auf das griechische scholé zurückgeht und eigentliche „Muße“, bzw. „in Muße zu erledigen“ bedeutet (Oevermann 2004, S. 169).
- 10 Das zeigen weiterführende Analysen deutlicher, die hier nicht eingeholt werden konnten.
- 11 Eine umfassende Darstellung dieser von Helsper ausdifferenzierten Antinomien schulpädagogischen Handelns findet sich in Helsper u.a.. 2001, S 39f.
- 12 Mythische Texte oder Textelemente sind nach Böhme (2001) (in Anlehnung an Barthes (1964)) dadurch gekennzeichnet, dass neben die Beziehung von Begriff und Bild, die

sich im Grunde schon selbst genügen könnte, eine mythische Bedeutung tritt, die sich dem Zeichen (z.B. dem Wort) bemächtigt, es allerdings nicht auslöscht. Der Mythos als narratives System ist demnach eine metaphorische Konstruktion, in der zwei Bedeutungsebenen nachweisbar sind, der unmittelbare Sinn der Sprache selbst und die Bedeutung der Sprache des Mythos als Metasprache (vgl. in Helsper u.a. 2001, S. 70).

- 13 Diese Überlegungen werden im zweiten Teil der Studie gleichermaßen für einzelne Schülerpositionen empirisch geprüft.

Literatur

- Alheit, P./Brandt, M. (2006): Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiographien Emil Noldes und Jakob Wassermanns. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 417-433.
- Bender, S. (2009): Ästhetische Erfahrungen in der Schule. SchülerInnenforschung mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik. In: Behse-Bartels, G./Brand H. (Hrsg.): Subjektivität in der qualitativen Forschung: Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Opladen (im Erscheinen).
- Benner, D./Tenorth, H.-E. (1996): Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 3-14.
- Bertram, G. (2005): Kunst. Eine philosophische Einführung. Stuttgart.
- Bubner, R. (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt a. M.
- Cloer, E. (2005): Zur Bildungsbedeutung familiärer Enge-Erfahrungen – Erkundungen in der autobiographischen Literatur von Ulla Hahn. In: Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 150-175.
- Ehrenspeck, Y. (2001): Stichwort: Ästhetik und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 5-21.
- Ehrenspeck, Y. (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen.
- Fend, H. (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 85-98.
- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U.H./Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 25-45.
- Gruschka, A./Heinrich, M./Köck, N./Martin, E./Pollmanns, M./Tiedke, M. (2003): Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit. Projektdesign und Zwischenbericht. Frankfurt a. M.
- Helsper, W. (1990): Schule in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 175-194.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Helsper, W./Böhme, J. (1998): Schulmythos und Schulkultur. In: Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied, S. 54-86.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen.
- Kultur macht Schule. Netzwerk für Kooperationen. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V.. Remscheid. [<http://www.kultur-macht-schule.de>]
- Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.) (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden.

- Mattenklott, G./Rora, C. (Hrsg.) (2004): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/München.
- Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 481-494.
- Mollenhauer, K. (1994): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 4. Aufl.. Weinheim/München.
- Mollenhauer, K. (1994): Schwierigkeiten mit der Rede über Ästhetik. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim, S. 160-170.
- Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München.
- Mollenhauer, K. (1997): Schwierigkeiten mit dem „Szientismus“ und das autobiographische Motiv. In: Bittner, G./Fröhlig, V. (Hrsg.): Lebens-Geschichten. Über das autobiographische im pädagogischen Denken. Zug, S. 213-223.
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, S. 155-181.
- Otto, G. (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Ästhetische Erfahrung und Lernen, Bd. 1. Seelze, S. 93-107.
- Peez, G. (2000): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik, Hannover.
- Peez, G. (2006): Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis. München.
- Roszak, S. (2004): Eigenarten der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunst. In: Mattenklott, G./Rora, C. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/München, S. 37-60.
- Wenzel, H. (2004): Studien zu Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W./Böhme J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 391-415.
- Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland. Düsseldorf. [<http://www.ymds.de>]

